

Trabajo Fin de Grado

**El texto literario en el desarrollo de la lengua oral y de la escritura a través del
Enfoque por Tareas**

Estudio de caso en un aula de 2º de Educación Infantil

Autor/es

Rosario Cordón Sanagustín

Director/es

Virginia Calvo Valios

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Diciembre 2017

Índice

1. INTRODUCCION	07
2. ESTADO DE LA CUESTION	09
2.1 Análisis del Curriculum de Educación Infantil	09
2.1.1 A nivel estatal	09
2.1.2 A nivel autonómico	11
2.2 Investigaciones sobre la literatura infantil en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística	12
2.3 Estudios relacionados con el enfoque por tareas en Educación Infantil	13
2.4 Conclusión	13
3. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS	14
4. MARCO TEÓRICO	15
4.1 El texto literario en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística	15
4.2 La oralidad: leer en voz alta y conversar	17
4.3 El enfoque por tareas	18
4.4 El texto libre y la escritura colaborativa	20
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACION	21
5.1 Descripción del contexto y de los informantes	21
5.2 Metodología de la investigación	22
5.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información	22
5.4 Procedimiento de análisis de datos	23
5.5. Intervención en el aula	24
6. ANALISIS DE DATOS	32
6.1 Análisis de las sesiones de lectura	32

6.1.1 Análisis descriptivo	32
6.1.2 Análisis categórico	34
6.2 Análisis de las entrevistas a docentes	37
6.3 Análisis y grupo de discusión con niños de 2º de Educación Infantil	39
6.4 Análisis de las producciones escritas	41
7. DISCUSION DE RESULTADOS	44
8. CONCLUSIONES	46
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
10. NORMATIVA	51

ANEXOS

(Adjuntos al final del documento en formato papel y CD ROM)

1. Entrevistas a las maestras

- M^a Ángeles Marco de 1º de educación infantil
- Margarita Cotrina de 3º de educación infantil
- Raquel Colomina, Coordinadora de educación infantil
- Susana Encinas, 2º de educación infantil
- Anexo 1. Audios entrevistas, CD ROM
- Anexo 1.1 Entrevista final tutora del aula, Susana Encinas, CD ROM

2. Libro álbum: Donde viven los monstruos

- Antes de leer el libro (anexo 2. audio 009)
- Dibujos ¿Dónde viven los monstruos? (anexo 2.1 CD-ROM.)
- Lectura del libro
- Después de la lectura: pequeño grupo (anexo 2, audio 010); gran grupo (anexo 2, audio 011).
- Lo que más me ha gustado ha sido y mi palabra favorita es (anexo 2.2. CD-ROM)
- Formación de diálogos (anexos)

3. Libro álbum: Frederick

- Antes de leer el libro (anexo 3.1 audio 003)

- Dibujos ¿qué va a ocurrir en este cuento? (anexo 3.2)
- Lectura del libro
- ¿Qué hacía Frederick? (anexo 3.1 audio 005)
- Después de leer el cuento (anexo 3.1 audio 004)
- Describimos a Frederick con adjetivos (anexo 3.1, audio 005 15:00min.)
- Nos describimos usando adjetivos (anexo 3.1 audio 006)
- Seleccionamos los adjetivos que más nos han gustado (anexo 3.1 audio 006 hasta el minuto 9:00)
- Usamos los adjetivos para describir a nuestros compañeros (anexo 3.1 audio 006 minuto 9:00)
- Así es Frederick, así soy yo. (Anexo 3.3 CD ROM)

4. *Libro álbum: Nadarín*

- Lectura del libro de Nadarín (anexo 4.1 audio 001)
- ¿Os gustaría ser algún tipo de animal) (anexo 4.1 audio 002 minuto 3:53)
- Dibujos de animales (anexo 4.2 CD ROM)
- Elección de tres cartas con elementos fantásticos (anexo 4.1 audio 002 minuto 19:59)
- Elementos fantásticos (anexo 4.3 CD ROM)
- Escribimos los cuentos.(anexos)

5. Tarea final. La carta

- Vemos un vídeo sobre la carta y de que se compone la carta, (anexo 5, audio 001)
- Queremos recomendaros... (Anexo 5, audio 001, minuto 3:00)
- Realizamos la carta, todos escribimos. (Anexo 5, audio 001, minuto 5:58)
- Escribimos el remitente y el destinatario, ponemos sello y la enviamos (anexo 5, audio 001, minuto 6:00)
- Preguntas sobre lo qué os ha gustado. ¡Les ha gustado escribir! (anexo 5, audio 002, minuto 0:26)

6. Plantilla para la programación

7. Categorías Anexo 6. CD ROM

El texto literario en el desarrollo de la lengua oral y de la escritura a través del Enfoque por Tareas.
Estudio de caso en una aula de 2º de Educación Infantil.

- Nivel de análisis descriptivo
- Analítica
- Intertextual
- Lingüística
- Emocional
- Creativa

8. Tabla de resultados de búsquedas en las bases de datos

The literacy text in the development of the oral language and writing thought the Focus by tasks. Case study in a kindergarten class 2.

- Elaborado por Rosario Cordón Sanagustín
- Dirigido por Virginia Calvo
- Presentado para su defensa en diciembre del año 2017.
- Palabras 13.050

Resumen

Este estudio de caso se centra en identificar las posibilidades que brinda el enfoque por tareas en el desarrollo de la lengua oral y escrita de un grupo de alumnos de 2º de Educación Infantil. Para ello, se ha vertebrado un mapa de tareas a partir de la selección de 3 álbumes ilustrados. En este sentido, se parte del presupuesto de que la literatura infantil favorece la motivación de los niños a la escritura. A este respecto, se ha utilizado el enfoque de Chambers para crear un andamiaje de la oralidad a la escritura. Dado el objeto de estudio, se ha optado por una metodología cualitativa de corte etnográfico y estudio de caso exploratorio. Para la recogida de datos se han utilizado diferentes instrumentos: grabaciones de audio, transcripciones, entrevistas semiestructuradas, diario de campo y producciones escritas de los alumnos.

Los resultados obtenidos indican que el enfoque por tareas se muestra adecuado para vertebrar tareas comunicativas, lingüísticas y de escritura a partir de un álbum ilustrado. Por otra parte, la aplicación por parte del docente del repertorio de preguntas básicas y específicas de Chambers contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística en la muestra de alumnos seleccionada.

Palabras clave: lectura literaria, lectura en voz alta, conversación, enfoque por tareas, escritura.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación toma como punto de partida los aprendizajes y conocimientos adquiridos en dos materias del Grado: *Literatura Infantil* y *Didáctica de la lengua*. Estas materias me han llevado a desarrollar este trabajo fin de grado y a profundizar en el papel de la literatura infantil para desarrollar la lengua oral y acercar a los niños a la escritura. Así como explorar e implementar en un aula de 2º de Educación Infantil las posibilidades del enfoque por tareas como metodología didáctica.

Por otra parte, durante las prácticas escolares realizadas en un aula de 2º de educación infantil, he podido observar el trabajo de la tutora basado en el álbum ilustrado como instrumento para conversar entre los alumnos sobre el libro. Las reflexiones suscitadas en este contexto me han conducido a explorar el papel que puede tener la lectura literaria en el proceso de acercamiento a la escritura, y en qué medida se podría estructurar una serie de tareas aplicando los conocimientos adquiridos en la materia de *Didáctica de la Lengua*. Para ello, he seguido una de las líneas de investigación del grupo *ELLIJ* que trata sobre la relación entre la literatura y la lengua, así como el uso del enfoque por tareas en las aulas de Infantil¹.

Este trabajo se sustenta en las investigaciones de Ferreiro (1999) sobre la relación entre la lectura literaria y la escritura desde un enfoque constructivista. En este sentido, Ferreiro (1999) estudia el sentido que los niños otorgan a sus producciones escritas. Por otra parte, este trabajo sigue los estudios de Sepúlveda y Teberosky (2011), Salgado (2014) y Calvo y Taberner (2015) –entre otros, estas investigaciones consideran que el texto literario favorece la adquisición y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Por otra parte, se ha utilizado el enfoque por tareas desde los presupuestos de Estaire (2009) en el contexto objeto de estudio para vertebrar un listado de tareas centradas en la lengua oral y la escritura a partir de la riqueza y las posibilidades que brinda el álbum ilustrado. Por su parte, el enfoque *Dime* de Chambers (2007) nos ha

¹ El grupo *ELLIJ*, con este nombre se identifica el grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza, reconocido por el Gobierno de Aragón. *ELLIJ* centra su estudio en tres ejes fundamentales: “Educación y lectura literaria”, “Literatura Infantil y Juvenil” y “Construcción de identidades en el discurso literario”. <<http://ellij.blogspot.com.es>; enlace a los materiales del aragonés. <http://www.lenguasdearagon.org/recursos-educativos/>. Rechitando.

procurado conducir tareas comunicativas basadas en la conversación antes de la lectura y después de leer.

Se trata de un trabajo de investigación educativa, así se ha optado por un estudio de caso exploratorio dado el objeto de estudio y la temática. La investigación se ha estructurado en los siguientes capítulos: el capítulo segundo corresponde al estado de la cuestión, así se procede a un análisis de las leyes educativas actuales de Educación Infantil teniendo en cuenta la literatura infantil en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por otra parte, se realiza un análisis sobre las investigaciones en torno a la aplicación del enfoque por tareas en Educación Infantil. En el capítulo tres se formulan los presupuestos de partida, las preguntas y los objetivos. En el capítulo cuarto se desarrolla el marco teórico que sustenta este trabajo a partir de cuatro ejes importantes: el texto literario en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, la oralidad, el enfoque por tareas y la escritura. El capítulo quinto trata del diseño de la investigación donde se aporta una descripción del contexto y de los informantes, se explica la metodología y los instrumentos de recogida de información, el procedimiento de análisis de datos, el desarrollo de la investigación y la intervención en el aula. El capítulo seis aborda el análisis de los datos y la discusión de resultados se expone en el capítulo siete. En el capítulo ocho se redactan las conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se aborda un análisis de las actuales leyes educativas que se refieren a la Educación Infantil y se profundiza en el concepto de competencia en comunicación lingüística. Por otra parte, tendremos en cuenta los apartados curriculares que se refieren a la comunicación, la oralidad, la escritura y la literatura, así como la metodología propuesta para Educación Infantil.

2.1 Análisis del curriculum de Educación Infantil

Según el análisis realizado en el currículo, se ha identificado el tipo de metodología que se usa en el aula para desarrollar la lectoescritura y en qué medida se propone el texto literario para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Por otra parte, hemos revisado la legislación vigente, permitiéndonos conocer cómo se aborda el lenguaje oral y la conversación y su relación en el proceso de la escritura en el curriculum de Educación Infantil, concretamente de 3 a 6 años, lo que corresponde al segundo ciclo de esta etapa. Para ello, se procede a analizar los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación, reconociendo las competencias básicas para el segundo ciclo.

Por lo tanto, sabemos que las competencias están determinadas por ocho, siendo para nosotros la más importante la competencia en comunicación lingüística, la cual, abarca desde la comunicación oral a la comunicación escrita siendo la base para el desarrollo de la lengua escrita y la lengua oral.

El objetivo de la competencia en comunicación lingüística es enseñar a comunicar priorizando la enseñanza de la comprensión, la lectura e interpretación de textos favoreciendo que los niños y niñas experimenten experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios. (Pérez Esteve 2008, pp. 41-56)

2.1.1 A nivel estatal

Como primer punto se ha realizado una revisión en el BOE, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

En ambos ciclos se insiste en el progresivo desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal;

- Art.3: Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión
- Art.5: Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura
- Art.6: Lenguajes: Comunicación y representación. Las tres áreas deben trabajarse de manera conjunta e integrada.

Otro de los aspectos es, la acomodación de los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes. En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales siendo preciso el acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles que produzcan goce y disfrute, desarrollando su imaginación y creatividad.

En cuanto a la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo se ha destacado el Capítulo I de Educación infantil.

Art 13.

- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Art. 14.

- En el 2º ciclo corresponde la Administración fomentar una primera aproximación a la lectura y la escritura siempre de forma globalizada teniendo interés y significado para los niños.
- Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

La Lomce, ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, es la normativa que regula el Sistema Educativo español, planteándola como una modificación de la Loe, ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. En el caso de la Educación Infantil no se producen cambios, quedando igual como establecía la LOE. En concreto los principios generales de la etapa (art. 12), los objetivos generales de la etapa (art.13), la ordenación y los principios pedagógicos (art.14) y la oferta de plazas y gratuidad (art., 15).

2.1.2 A nivel autonómico

Se ha realizado un análisis del BOA orden del 28 de marzo del 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Como se ve reflejado en la orden en la etapa de Educación infantil, la concepción que se desprende del lenguaje es como un instrumento necesario para expresar, comprender mensajes, relacionarnos, construir la identidad personal, consiguiendo la gestión de nuestras propias emociones, siendo un periodo en el que se sientan las bases del desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño.

Por otra parte, los contenidos del área se agrupan en cuatro bloques teniendo en cuenta el lenguaje verbal, donde se produce la intencionalidad de escuchar, hablar y conversar, el lenguaje oral que cumple una doble función, la expresión y la comprensión, el niño organiza su pensamiento al expresarse y al comprender lo que otros dicen, como a través del recitado y la dramatización de textos literarios. Los diferentes lenguajes abordados desde el área contribuyen al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, además, a través de los diferentes lenguajes se inicia en el desarrollo de habilidades para obtener información, ya sea individualmente

o con ayuda de las personas adultas. Se deben de organizar actividades de escritura y de lectura siempre desde un enfoque significativo y funcional, ofreciéndose el adulto como modelo de escritor y lector.

Otro de los aspectos en los que se incide, es en la importancia del acercamiento a la literatura infantil a partir de textos que sean accesibles y comprensibles para el nivel de los alumnos, de manera que la iniciación literaria sea una fuente de disfrute, de diversión y de juego.

2.2 Investigaciones sobre la literatura infantil en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Según Sepúlveda y Teberosky (2011), la literatura infantil resulta beneficiosa para favorecer el aprendizaje del vocabulario, adquirir el conocimiento de estructuras y fórmulas a través de la producción de textos escritos. Estas autoras han basado sus investigaciones en el uso de la lectura en voz alta de un texto literario, considerando que los niños se apropian de las palabras y de las estructuras.

Por otro lado, se ha realizado una revisión de estudios anteriores sobre la relación entre la literatura infantil y la lectura en voz alta como una vía para conocer textos antes de adentrarse en la lectura. En este sentido, las investigaciones de Sepúlveda (2011) explican la importancia de la lectura en voz alta en las conversaciones e interacciones que se producen entre el adulto y el niño.

Por tanto, en este marco, para Salgado (2014) el acercamiento a cierto tipo de lectura literaria puede promover el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y de ese modo, incidir en el desarrollo del pensamiento.

En ese mismo sentido, el grupo ELLIJ de la Universidad de Zaragoza, cuya investigadora principal es la profesora Rosa Taberner (2015), ha conducido investigaciones sobre el papel de la literatura en el modelo social de la educación inclusiva. El propósito de esta investigación ha sido plantear un estudio de caso en niños con trastorno espectro autista, que necesitan el apoyo del lenguaje visual para dotar de sentido la realidad. Con el propósito de identificar en qué medida la lectura de álbumes

ilustrados podía favorecer la comunicación verbal y social de estos niños (Calvo y Tabernero, 2015).

2.3 Estudios relacionados con el enfoque por tareas en Educación Infantil

Las investigaciones de Puren (2004) se han centrado en la implementación del enfoque por tareas en Educación Primaria. Así, en esta propuesta se diferencian tareas de tipo comunicativas producidas dentro del aula y, por otra parte, tareas que provienen de la acción social fuera del aula.

En ese mismo sentido, hemos encontrado una investigación de Gil Peña (2000) la cual se ha basado en una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura en Educación Primaria. En este estudio, el enfoque comunicativo se muestra como eje para abordar el tema transversal de la educación medioambiental. La tarea no queda en este caso limitada al aula sino que sobrepasa sus límites, hacia el mundo exterior generando un espacio de comunicación.

Por otro lado, el Grupo ELLIJ, con sede en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, ha elaborado materiales para el aprendizaje de la lengua aragonesa como lengua vehicular en las aulas de Educación Infantil de algunos centros del Pirineo. La propuesta plantea la utilización del aragonés partiendo de los recursos humanos del centro seleccionado. Los investigadores del grupo ELLIJ han elaborado un proyecto y se han encargado de realizar los materiales didácticos adaptados a cada nivel, asimismo para que el uso sea por parte de los alumnos como de los profesores. La finalidad es la de contribuir a revitalizar el aragonés con el propósito de favorecer las relaciones entre los niños y además, la superación de la diglosia que existe en la comunidad lingüística aragonesa. Además estos materiales se muestran como pioneros en el uso del enfoque por tareas y el papel de la literatura en la educación lingüística en Educación Infantil.

2.4 Conclusiones

De este análisis realizado se infieren los siguientes datos de interés para este trabajo:

- El análisis del currículum de Educación infantil nos aporta oportunidades y situaciones donde se utiliza lo escrito con el fin de que pueda conocer la estructura del sistema en situaciones reales de uso. Por otra parte, se alude a organizar actividades de escritura y de lectura siempre desde un enfoque significativo y funcional, ofreciéndose el adulto como modelo de escritor y lector. Sin embargo, se observa una ausencia en relación al potencial de la literatura infantil como texto fuente para abordar la oralidad y el acercamiento a la escritura, tal y como propone Ferreiro (2002) en sus investigaciones.
- Las investigaciones anteriores que se han ocupado de explorar el papel de la literatura infantil como herramienta para favorecer el desarrollo de la lengua oral y la escrita, en estos estudios se detecta la necesidad de vertebrar una metodología para secuenciar tareas cuyo objetivo sea producir un texto.
- Aunque el enfoque comunicativo parece ser la metodología que se prioriza en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sin embargo hay pocos materiales didácticos elaborados desde el enfoque por tareas para la etapa de la Educación Infantil.

3. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Los presupuestos de partida de este trabajo son los siguientes:

- El texto literario (Ferreiro, 1999; Bonnafé, 2008; Sepúlveda & Teberosky, 2009, 2011; Salgado, 2014) contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística .
- La escritura y la lectura son dos procesos indisociables, en ese sentido el enfoque por tareas se muestra como idóneo para abordar ambos procesos de manera relacionada.

Las **preguntas de investigación** que parten de los presupuestos de partida son:

- ¿Favorece la lectura literaria, de manera específica el álbum ilustrado, el desarrollo de la lengua oral y escrita de un grupo de alumnos de 2º de Educación Infantil?

- ¿Qué papel cumple el enfoque por tareas en el proceso indisoluble de la lectura y la escritura?

En relación a las preguntas de investigación, los **objetivos** son:

- Analizar en qué medida la lectura literaria contribuye al desarrollo de su competencia lingüística.
- Aplicar el enfoque por tareas en una aula de 2º de Educación Infantil y analizar las posibilidades que ofrece esta metodología para el desarrollo de la lengua oral, de la lectura y de la escritura. Para ello, vertebrar una serie de tareas a partir del texto literario.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se ha estructurado en torno a cuatro ejes: en primer lugar, se estudia el papel del texto literario en la adquisición de la cultura escrita, por otra parte, la lectura en voz alta y la conversación; el tercer constructo teórico corresponde a la metodología del enfoque por tareas y, por último, se analiza el texto libre y la escritura colaborativa.

4.1 El texto literario en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística

Según Bonnafé (2008), el placer de imaginar sigue siendo un potencial vivo en todos los niños aún cuando no se encuentre en primer plano, en aquellos cuyas familias han sido desviadas del sueño y de la dimensión poética, debido a las duras condiciones de su existencia. En este juego intervienen los diferentes registros como la lengua oral y escrita (Bonnafé 2008, p. 17).

Por su parte, Ferreiro (1999) afirma que es necesario el estudio del uso del lenguaje a partir del uso de la forma oral o escrita, por lo tanto, la producción de la interacción verbal se realiza al mismo tiempo cuando se realizan procesos como el diálogo, expresamos pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, generamos ideas, disfrutamos escuchando, nos comunicamos y conversamos para adoptar decisiones.

Para Salgado (2014) el texto literario aporta al niño un razonamiento y desarrolla el pensamiento divergente. Así mismo las ilustraciones que componen un libro infantil conducen al niño a explorar entornos y desarrollar procesos cognitivos que le ayudan en

el desarrollo oral y en la elaboración de sus ideas. Por ello, este autor insiste en el potencial de la literatura infantil para motivarles hacia la escritura.

A su vez, Teberosky (1992) nos ha permitido comprender la relación entre literatura y lengua. Para esta autora, el niño no conoce el lenguaje de un día para otro, por lo tanto, hay que darle sentido, accediendo al código de la escritura a través de diferentes textos escritos, como cartas, narraciones, para que sean capaces de reconocer, por ejemplo, las diferencias entre una noticia periodística, una carta o un cuento, antes de saber hacer letras o de saber leerlas, organizando otras formas, a la hora de realizar las unidades didácticas.

En este sentido, se pueden destacar las investigaciones realizadas por Sepúlveda y Teberosky (2009) puesto que proponen el aprendizaje del lenguaje escrito a partir de libros de literatura infantil. Así, han desarrollado estudios en la etapa de Educación Infantil basados en la elaboración de listas léxicas a partir de la lectura de álbumes ilustrados. Consideran que se puede practicar un aspecto específico del sistema de escritura que ayuda a la memoria y a la construcción del conocimiento.

En otro estudio, estas autoras (2011) consideran en primer lugar las características lingüísticas del lenguaje literario y las maneras de transmisión de forma escrita u oral. Así mismo, las condiciones del aprendizaje del lenguaje oral antes de la escolaridad obligatoria, para abordar el lenguaje escrito, sobre todo entre los alumnos de familias inmigrantes.

Por otro lado, en este trabajo han sido claves los estudios de Tabernero (2011) en la concepción del libro álbum:

Sin duda uno de los géneros que a partir de los años noventa más bibliografía teórica ha inspirado es el libro-álbum, desde perspectivas distintas, eso sí: estética, educativa, literaria, artística, etc. La definición del género y los antecedentes históricos del mismo han sido los dos ejes vertebradores de los principales estudios publicados. En definitiva, un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina picture books. (Tabernero 2011, p. 93)

Así, se han seguido los criterios propuestos por Tabernero (2013) en relación a la formación de mediadores:

En definitiva, el docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para construir nuevas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretende ser canónico, aunque sí formativo. Así, cuando nos aproximamos a la formación de mediadores en lo que concierne a la educación literaria de educación infantil y educación primaria, son tres los aspectos que nos deben preocupar: la reflexión sobre por qué y para qué leer, la metodología con la que el mediador va a acercar el discurso literario a las aulas y la configuración del corpus con el que se van a asentar las competencias que hemos mencionado. (Tabernero, 2013, 47-55)

Conviene subrayar el estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista de Calvo y Tabernero (2015) el cual el álbum ilustrado les ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas y sociales.

4.2 La oralidad: leer en voz alta y conversar

Varios autores como (Edward & Mercer, 1994; Lerner, 2003; Beuchat, 2013) señalan que la lectura es una forma de introducirnos a través de mundos mágicos, contribuye al desarrollo del pensamiento, la atención, la concentración y la creatividad, permitiendo al niño la apropiación de palabras durante la conversación y la audición de la lectura en voz alta. Así, Chambers (2007) propone la conversación literaria en el aula a partir de un repertorio de preguntas que ayude a los niños a hablar sobre los libros expuestos, creando un ambiente de la lectura en el que la contemplación del libro lleve al niño al disfrute.

La conversación literaria no consiste solo en que una persona comunique directamente algo a otra; se trata de una actividad más complicada y comunitaria. A partir del enfoque *Dime* queremos escuchar las experiencias del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiere comunicar. Para que todo esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser “comunicado honorablemente” sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado. (Chambers 2007, p. 34)

En consonancia Edward & Mercer (1994) señalan que no solo la variedad de entornos y los actores influyen en el educando sino también sus vínculos interpersonales, metas y el tipo de actividades socioculturales que realizan, con el tipo

de discurso que emplean y los procesos de negociación que se llevan a cabo en cada uno de ellos, le llevarán al niño a la producción de la comunicación lingüística.

Así mismo, las propuestas de Lerner (2001) son la necesidad de producir una comunidad de lectores a partir de las necesidades escolares con el propósito de formar lectores y escritores.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que quieren resolver. Un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales. El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece. (Lerner 2001, p. 26)

A su vez Beuchat (2013) refleja la importancia entre la narración oral y la lectura. La narración oral puede realizarse sin el soporte del libro, sin embargo, la lectura en voz alta demanda el libro como objeto. Según esta autora, el maestro, como mediador, ayuda a establecer una conversación sobre el libro. De modo que aquellos niños a los que sus profesores les han leído en voz alta de manera frecuente, tienen mayor interés por conversar sobre lo escuchado y prevalece el deseo de releer o de revisar el material después de clase.

Mediante la lectura oral el niño adquiere un modelo de una *práctica lectora adecuada*:

En A Viva Voz, Es importante diferenciar entre la narración oral y la lectura en voz alta. En la primera, no hay libro presente. El narrador tiene el cuento en su cabeza, en su corazón, y se lo regala a quienes lo escuchan. Sin embargo, si la práctica de la lectura en voz alta se prepara bien, los efectos también son muy positivos. Por lo demás, hay una serie de aspectos que ambas formas comparten: manejo de la voz, mirada, gesto, proxémica, y sobre todo, la entrega de un texto elegido con rigurosidad. (Beuchat 2013 p. 17)

4.3 El enfoque por tareas

El enfoque por tareas está orientado a la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. Así la lengua se considera como instrumento de comunicación, donde se encuentran implicados los procesos psicolingüísticos, engloba y se tienen en cuenta los paradigmas psicolingüísticos, cognitivismo y constructivismo.

Se trata de una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen a través de la lengua, centrando su atención más en el significado que en la forma. Una tarea es una unidad de trabajo en el aula, que implica los aprendizajes en cuanto a la comprensión, producción e interacción. (Nunan, 1989:10)

El enfoque por tareas se caracteriza por: un plan de trabajo, la atención del significado, poner en marcha procesos del uso de la lengua, donde se reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación, donde los niños aprenden a expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como a dialogar y a interpretar el lenguaje escrito.

Para Estaire (2009) los principios del enfoque por tareas están basados en las tareas de comunicación, implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita, además reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana, se realiza en un aula, tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación facilitando el aprendizaje y su evaluación.

La segunda clase de tareas, las tareas posibilitadoras, se centra en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos, actuando como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico, para la realización de las tareas de comunicación, que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica, teniendo un objetivo de aprendizaje concreto, un procedimiento de trabajo claro, tendente a facilitar el aprendizaje.

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las posibilitadoras, se entretajan cuidadosamente, para formar una secuencia o trama de tareas, que conducen de forma coherente, a la elaboración de una tarea final. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad.

La elección y la planificación de la tarea final son el punto clave y diferenciador de la programación. Los objetivos definidos en términos de capacidades, actuaciones o conductas orientados a la acción. Los objetivos designan capacidades que se pretenden que los alumnos desarrollen. (Estaire 2009, p.19)

Los defensores del enfoque por tareas como Zanón (1999) articulan su propuesta en torno a cuatro ejes: el concepto de competencia comunicativa, el qué enseñar, los métodos óptimos para desarrollarla, el cómo enseñar, la manera de organizar y

secuenciar el material, el cuándo enseñar y el sistema de evaluación del conjunto del proceso.

La “tarea” reúne las siguientes características “es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. La enseñanza basada en tareas trata por lo tanto en el diseño de las unidades didácticas a través de tareas. (Zanón 1999, p. 128)

4.4 El texto libre y la escritura colaborativa

La escritura colaborativa se produce mediante un proceso interactivo y social en el que un equipo de trabajo tiene por objetivo común la construcción de un texto, los textos son redactados mediante la elaboración de varias personas y es en ese proceso en el cual, se produce la colaboración creativa. A través de la escritura, descubrimos momentos que podemos recordar, sabiendo que a través de la lectura y la escritura todo cobrará sentido. Ferreiro (2001) sostiene que:

La escritura ha adquirido complejidad, y el individuo se muestra sensible a las diferencias en la significación social de la producción y en la utilización de las marcas escritas. Se reitera, por lo tanto, la capacidad del sujeto para insertarse en una sociedad alfabetizada, en su construcción social y cultural, para compartir un mismo imaginario colectivo. A este respecto, esta autora aprecia el valor de la literatura con el fin de iniciar a los adolescentes en la representación de la realidad de una sociedad determinada y de procurar una forma peculiar de socialización. (Ferreiro 2001, pp.13)

Por su parte, Freinet (2005) nos hace reflexionar sobre la importancia de la actuación libre y espontánea del niño en sus producciones escritas, así el niño puede elegir sus propios materiales y textos, valorando la creatividad y la libertad. Los textos se dirigen al grupo de clase y no sólo al profesor. La cooperación es el eje principal junto al papel activo del alumno. El papel de aceptación y facilitador del profesor está en relación con la valoración de la espontaneidad. El profesor avanza en una línea de transformación a partir de la práctica y la teoría sobre la misma.

En este trabajo se han seguido las investigaciones de Vigo que se fundamentan en los principios de Freinet. Así, para Vigo (2007) el niño escribe con una intención comunicativa, por tanto, se muestra necesario crear un ambiente que les lleve a la escritura. En el texto libre, la expresión y la comunicación tienen lugar en relación con

las necesidades del individuo y del contexto con el que interactúa. La cooperación y el trabajo preparan para la vida (Vigo 2007, pp. 379-418)

En este mismo orden, las ideas de Meek (2004) han sido cruciales para comprender el sentido de la literatura en la escritura:

Me inclino a pensar que las obras de Shakespeare justifican mejor el esfuerzo para hacerse usuario de la cultura escrita que la destreza para leer una lista de horarios. Ambas cosas son importantes. Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores –la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras – que a su función liberadora; es decir, el ejercicio de la imaginación. (Meek, 2004:46-47)

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

5.1 Descripción del contexto y de los informantes

Considerando que es un estudio de caso, es preciso partir de una muestra para obtener respuestas en torno a la investigación realizada. En este caso, he tenido la oportunidad de observar un grupo de alumnos de 2º de Educación Infantil del colegio público Agustina de Aragón, Zaragoza. El aula está compuesta por 19 niños, 11 niños y 8 niñas. En la clase está la maestra tutora y la maestra especialista en inglés ya que se trata de un colegio bilingüe. En este contexto se utiliza un enfoque constructivista y por proyectos.

Por otra parte, la maestra tutora del aula utiliza álbumes ilustrados para acercar a los niños a la lectura y el disfrute. Esta docente, según la entrevista realizada, aplica los conocimientos adquiridos en la materia de *Literatura Infantil* impartida por la profesora Tabernero en el Grado de Maestro de Educación Infantil. Además, la profesora realiza la lectura en clase puesto que es un medio para incentivar a los niños en la lectura para después que cada niño pueda ver en sus casas un libro y se produzca entre ellos y sus familias la conversación, además del momento único que se produce entre el niño y su familia. Así, considera que el álbum ilustrado es el medio a través del cual el niño se adentra en el proceso de aprendizaje de la lectura, para después realizar una breve explicación del libro, sobre lo que más les ha gustado del libro, terminando con la realización de un dibujo con una palabra que le ha gustado.

5.2 Metodología de la investigación

Para la realización de esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa siguiendo a (Mc Millan y Schumacher 2005; Simons 2011; Kvale 2011). Tal y como explican estos autores:

La investigación cualitativa es investigación interactiva cara a cara, lo que requiere un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando éstos tienen lugar de forma espontánea. Las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes. (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.440)

En esta investigación nos hemos servido de Simons (2011) para realizar un estudio de caso, por lo que la principal finalidad es “investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular”. (Simons, 2011, p. 20)

Dado el tema de investigación, se trata de un estudio de caso exploratorio de corte etnográfico porque el objeto de interés ha sido recoger información sobre lo que pasa dentro del aula. Por otra parte, la investigación ha sido propuesta con el objetivo de conocer la perspectiva de los participantes, en este caso de los entrevistados y de los alumnos, habiendo realizado en el aula de Educación Infantil sesiones de lectura para potenciar la oralidad y la escritura.

5.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Conviene subrayar el proceso de triangulación realizado a partir de las siguientes técnicas e instrumentos:

- *Entrevistas semiestructuradas iniciales a docentes* realizadas a modo de diagnóstico, con el objetivo de conocer el perfil de las maestras, cómo trabajan en el aula, con qué enfoque didáctico programan y concretamente para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y qué libros leen. También se realizó una *entrevista a la tutora* del aula al finalizar el trabajo de campo con el objetivo de incorporar sus creencias sobre la implementación del enfoque por tareas. (En los anexos 1 y 1.1 se alojan las grabaciones de las entrevistas audio).

- *Grabación* de las sesiones realizadas en el aula en la que se ha implementado el enfoque por tareas. Se ha usado como instrumento la *transcripción* considerando las *respuestas verbales (oralidad)* más significativas manifiestas en los sujetos. El registro de respuestas lectoras se adjunta en el (anexo 2, 3, 4 y 5 audio). Los códigos utilizados para identificar a los alumnos han sido: A1; A2; A3; A4, hasta A19. Para las maestras: M1; M2; M3; M4.
- *Producciones escritas* de los alumnos.
- *Diario de campo* de la investigadora donde se han recogido aquellos momentos durante las sesiones impartidas en el aula que se han considerado relevantes para este trabajo.

5.4 Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de las sesiones se ha seguido el análisis aportado por Cambra (2003) desde la etnografía el cual nos permite interpretar la interacción que se produce en el aula desde la perspectiva de los participantes, centrándose en sus actores, en sus representaciones y en cómo crear contextos significativos teniendo en cuenta:

1. Análisis descriptivo inductivo: El proceso inductivo da lugar a una síntesis descriptiva de los datos recogidos durante la lectura y las transcripciones atendiendo el contexto del aula, los participantes y las interacciones producidas.
2. Análisis categórico: Los datos obtenidos se organizaron en categorías.
3. Análisis interpretativo: Los datos obtenidos durante la investigación son reelaborados y categorizados para llevarnos a resultados interpretativos

Por otra parte, para el análisis de las producciones escritas, se han seguido las teorías e investigaciones de Ferreiro (2002). Nos ha interesado identificar qué palabras y estructuras narrativas de los textos leídos se reproducen en el discurso oral y escrito de los alumnos. Por otra parte, se han incorporado las creencias de los alumnos sobre sus producciones escritas. Para ello, al final del trabajo de campo, se dinamizó un *grupo de*

discusión con el objetivo de conocer qué piensan los niños sobre la escritura, tal y como propone (Ferreiro 2002 p. 31-37).

5.5 Intervención en el aula

La intervención en el aula ha consistido en aplicar el enfoque de tareas a partir de la selección de tres álbumes ilustrados. En este caso, los libros han sido propuestos por la maestra tutora del aula y colaboradora en la investigación. A este respecto, cabe destacar que esta docente se basa en la elección de los libros, en los conocimientos adquiridos en la materia de *Literatura infantil* dado que los criterios de la profesora se sustentan a partir de las competencias adquiridas durante sus estudios realizados en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

Nuestra propuesta comienza a partir del adulto facilitador, siendo el profesor el mediador de las tareas. A través del álbum ilustrado que nos enseña, nos contagia, haciendo de puente entre los libros y los niños, para Chambers (2007) el mediador, es el que pone en contacto el álbum ilustrado con los niños pero sin intervenir, haciendo tan solo de facilitador. Con la educación literaria se educa en la sensibilidad lectora, se enseña la lengua con atención a los aspectos comprensivos o interpretativos. Cuando los niños hablan juntos se produce una conversación a través del conocimiento, entendimiento y apreciación del libro, donde se produce una comunidad de lectores que les lleva a una actividad de cooperación y de discusión aprendiendo a comunicar todo lo que piensan durante las conversaciones literarias.

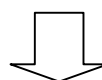
Por otra parte, se ha utilizado la plantilla de programación por tareas aportada por la materia de *Didáctica de la lengua* incluida en anexos.

A continuación, se describe el mapa de tareas que corresponde a la secuenciación del diseño de la programación implementada en el aula con cada una de las obras (en los anexos aparecen detalladas todas las transcripciones de las conversaciones de los niños antes y después de las lecturas, con todos los trabajos realizados por los niños aportados en el CD-ROM).

DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS



TEXTO E ILUSTRACIONES DE MAURICE SENDAK



Donde viven los monstruos. Maurice Sendak

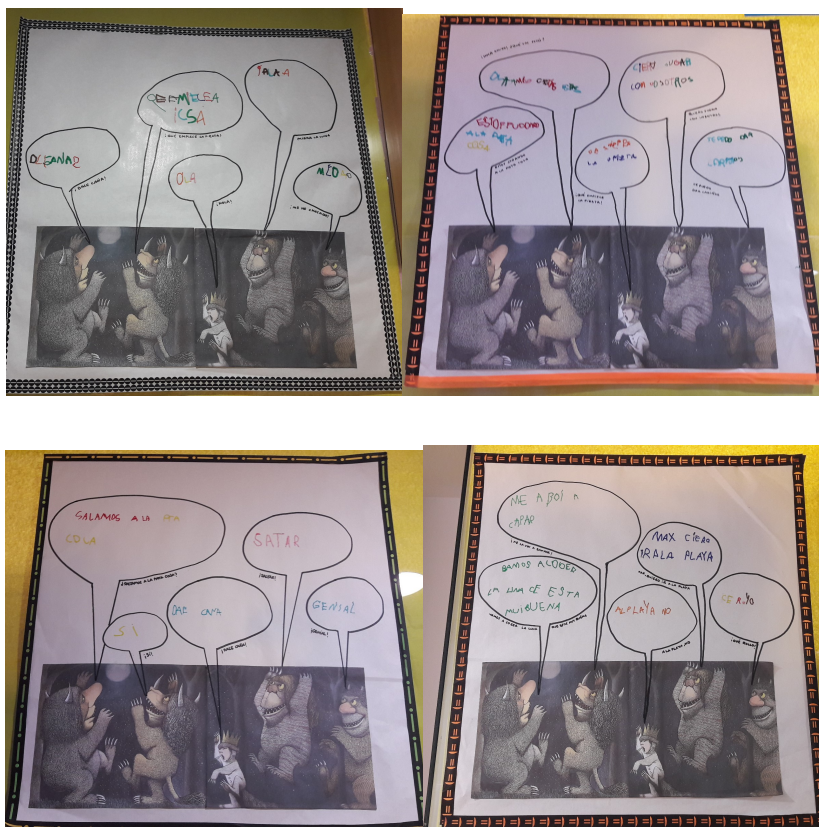
- ✓ Tarea 1: Antes de leer se formularon una serie de preguntas con el objetivo de elaborar inferencias sobre la cubierta del libro, a modo de muestra: *¿Qué creemos que pasará en el libro?*. Realizaron sus dibujos sobre *¿Qué piensas que pasará en el libro?* (anexo 2 audio 009, anexo 2.1 CD-ROM)

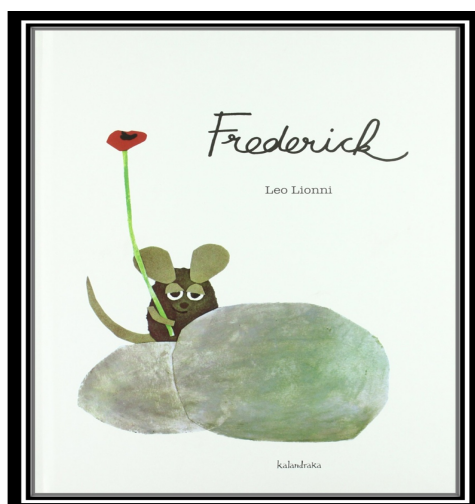


- ✓ Tarea 2. Dibujan lo que más les ha gustado y escriben su palabra favorita, (anexo 2, audio 010). Anexo 2.2 CD-ROM).



- ✓ Tarea 3: Después de leer el libro se realizaron preguntas siguiendo el enfoque de Chambers: *¿Qué nos ha gustado? ¿Qué te ha gustado del libro?; ¿Qué es lo que más os ha gustado escribir?* (anexo 2. audio 010). Tarea de comunicación oral centrada en un grupo pequeño.
- ✓ Tarea 4: Tarea de comunicación oral centrada en grupo grande: *¿Qué te ha gustado del libro?; ¿Qué no os ha gustado del libro?; ¿Os gustaría ser monstruo o ser cómo Max?; ¿Cómo pensáis que es la mamá de Max* (anexo 2 audio, 011).
- ✓ **Tarea final. Formación de diálogos** (anexos), formamos 4 grupos, leemos el libro, nos ponemos de acuerdo, escribimos los textos con diálogos, (anexos), dibujos recogidos (anexos)





Frederick. Leo Lionni

- ✓ Tarea 1: Antes de leer se formularon una serie de preguntas con el objetivo de elaborar inferencias sobre la cubierta del libro, a modo de muestra: *¿Qué creemos que pasará en el libro?* Realizaron sus dibujos *¿Qué va a ocurrir?* (anexo 3.1 audio 003; 3.2 CD-ROM).

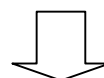
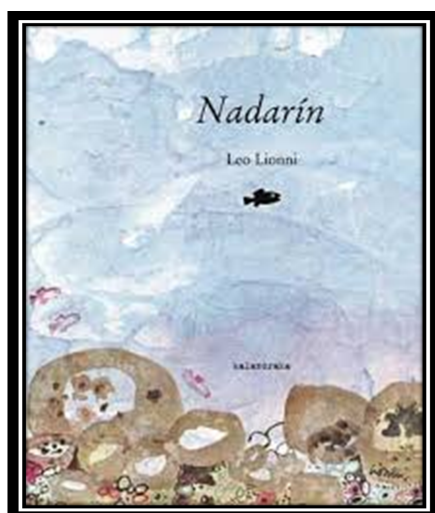


- ✓ Tarea 2. Tarea de comunicación. Después de leer el cuento, *¿Cómo es Frederick?* *¿Qué hacía Frederick?* (Anexo 3.1 audio 005, mint. 15)
- ✓ Tarea 3. *¿Cómo es Frederick?* Recogemos adjetivos (anexo 3.1 audio 004)



- ✓ Tarea 4: Tarea de comunicación, nos describimos usando adjetivos, seleccionamos los adjetivos que más nos han gustado (anexo 3.1 audio 006, mint. 9)
- ✓ Tarea final. Escribimos. Así es Frederick, Así soy yo. (Anexo 3.3 CD ROM)





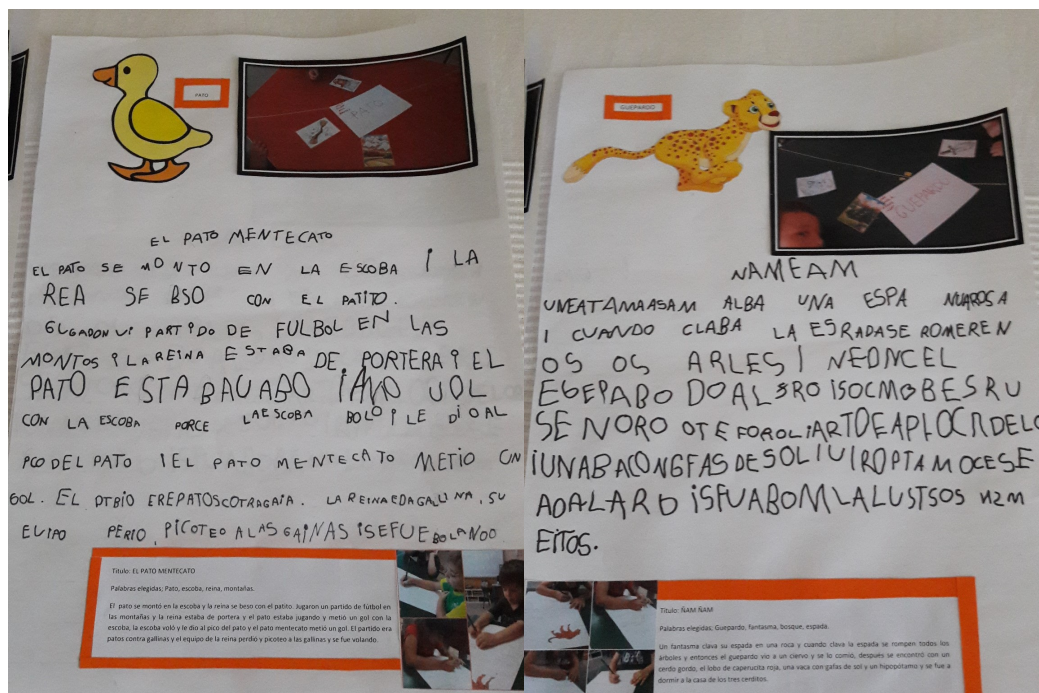
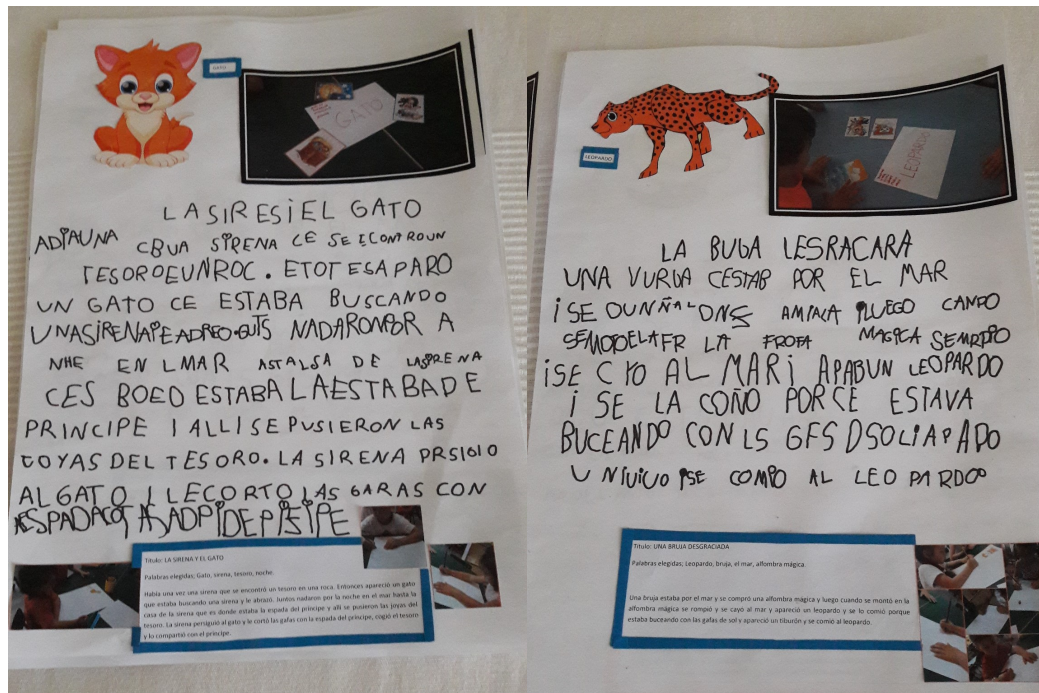
Nadarín. Leo Lionni

- ✓ Tarea 1. Lectura del libro de *Nadarín* (anexo 4.1 audio 001), hablamos de nuestro animal favorito
- ✓ Tarea 2. Tarea de comunicación *¿Os gustaría ser algún tipo de animal?* (anexo 4.1 audio 002 minuto 3:53)
- ✓ Tarea 3. Los niños eligen su animal favorito, formamos cuatro grupos, dibujos de animales (anexo 4.2 CD ROM)
- ✓ Tarea 4. Elección de tres cartas con elementos fantásticos (anexo 4.1 audio 002 minuto 19:59, anexo 4.3 CD ROM)



El texto literario en el desarrollo de la lengua oral y de la escritura a través del Enfoque por Tareas.
Estudio de caso en una aula de 2º de Educación Infantil.

- ✓ **Tarea final. Escribimos sobre el papel los cuentos, de forma colaborativa**
divididos en cuatro grupos realizan la escritura del cuento, (anexos)

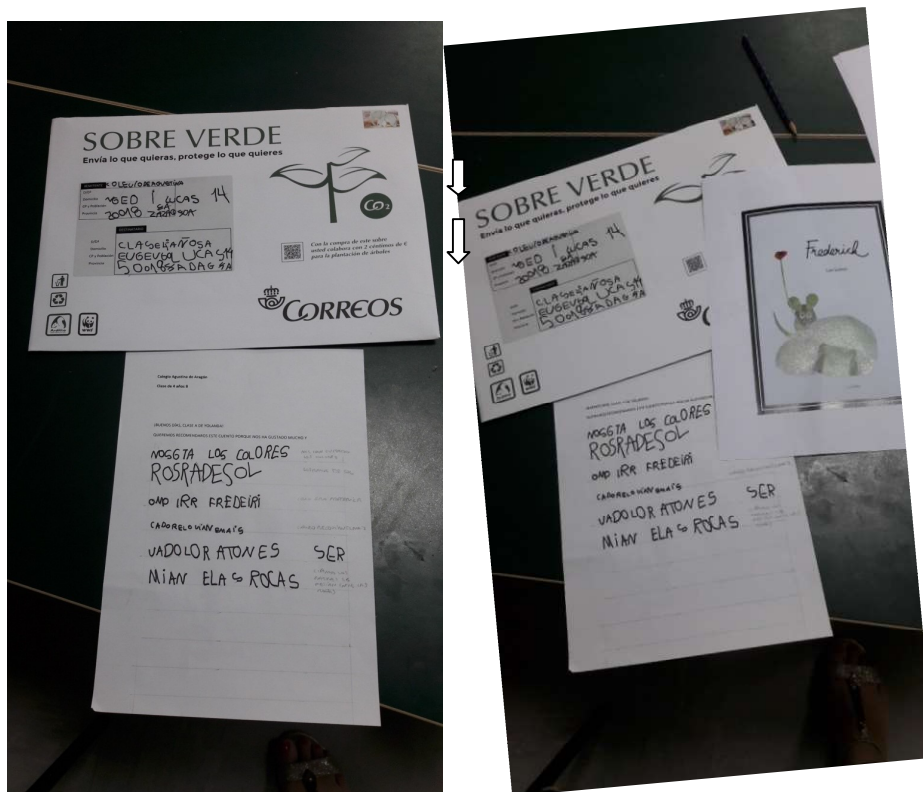


A partir de la lectura de estas tres obras, se propuso elaborar la siguiente tarea final:
recomendar al grupo de 2º A de Educación Infantil el libro que más nos ha gustado:

Tarea final: escribimos una carta para recomendar un libro a nuestros compañeros.

A continuación se detalla el **proceso**:

- ✓ Tarea 1: *¡Queremos recomendar un libro a través de una carta!*
- ✓ Tarea 2: Vemos un vídeo sobre cómo se hace la carta y de qué se compone la carta, (anexo 5 audio 001)
- ✓ Tarea 3. Tarea de comunicación. Hablamos y nos ponemos de acuerdo sobre el cuento que queremos recomendar a nuestros compañeros, (anexo 5)
- ✓ **Tarea final. Realizamos la carta, escribimos las partes de la carta.**
Preguntas sobre las tareas realizadas. ¿Qué es lo que más os ha gustado?
(anexo 5 audio 002)



El desarrollo de la intervención se ha hecho dentro del aula de 2º de infantil, las tareas se han hecho indistintamente por la mañana o por la tarde dependiendo del

horario marcado por la tutora del aula. Las sesiones han sido desarrolladas durante tres días de la semana para cada lectura, en algunos casos ha habido que añadir un día más porque las lecturas y la conversación literaria se alargaban durante la sesión, viendo como los niños disfrutaban del momento.

6. ANALISIS DE DATOS

6.1 Análisis de las sesiones de lectura

El siguiente capítulo trata del análisis de datos recogidos a partir de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados tanto con los alumnos informantes como con las maestras participantes. Las entrevistas realizadas (antes y después) a las maestras como los resultados recogidos se incluyen en el (anexo 1).

Los datos obtenidos se han llevado a cabo a través del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los alumnos de la clase de 2º de infantil y las tres sesiones de lecturas llevadas al aula. Según Mc Millán y Schumacher (2005), el análisis cualitativo es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, y nos proporciona explicaciones sobre el fenómeno de interés.

El análisis de datos se vertebra en función de las técnicas de recogida de datos por una parte vamos a ver el análisis de las lecturas donde las intervenciones se han realizado en el aula, siendo grabadas (20) sesiones, donde se recogieron las grabaciones de las lecturas propuestas en el aula, como las conversaciones producidas a partir de las lecturas de cada cuento, (anexos 2; 3.1; 4.1).

Seguimos el modelo etnográfico de Cambra (2003) para analizar las transcripciones de las sesiones de aula (anexo 3). En relación a las respuestas lectoras de los niños se ha seguido el modelo de categorización de Sipe (2010) como marco de referencia, sin embargo, el análisis descriptivo y, de acuerdo a los objetivos de este trabajo han emergido categorías propias.

6.1.1 Análisis descriptivo

El siguiente ejemplo sirve para exponer un registro del análisis del discurso, que es el resultado de la observación realizada de cada una de las grabaciones producidas en las situaciones de lectura. Con la información analizada, hemos elaborado unas tablas que adjuntamos como (anexo 6) en las que aparecen de forma paralela las transcripciones de las sesiones con el análisis descriptivo. Sirva como muestra el análisis a partir de la lectura de *Frederick*:

Respuestas verbales	Nivel de análisis descriptivo
(Después de la lectura)	
A2. ¿Qué es mentecato?	Preguntan por el significado
A6. Es muy pequeño, tiene colores	Quiere resolverlo
A4. Tiene sol porque Frederick recoge los rayos de sol	Describen a Frederick
A14. Recoge las letras	Buscan el resultado
A1. Es muy tímido porque había dicho tímidamente que es un poeta	Reconocen palabras del libro Se apropian de palabras escuchadas durante la lectura
A3. Recogía el maíz	Describen el libro
A1. Los ratoncitos recogían el maíz para comer, era muy divertido porque veía las caras de sus compañeros	Quieren definir a Frederick
A3. Es travieso	Se apropian de la palabra mentecato, poeta, ...
A1. Recoge palabras, es travieso porque decían lo de gato mentecato	No entiende porque no se mueve Les llama la atención
A4. Era un poeta	Dicen si
A15. Recogían el maíz, nueces, bayas	Se describe
A15. ¿Por qué no se mueve?	Se describe, analizan una palabra que les ha llamado la atención
Profesora: Le preguntan; ¿Hacéis magia? ¿Vosotros podéis recoger con vuestra cabeza las palabras?	Se relaciona así mismo con Frederick
A1. Dice si pues yo soy mago.	

Otro ejemplo del primer análisis:

Donde viven los monstruos

Profesora; ¿Qué le pasa al monstruo?	Están atentos
A1. El monstruo está triste	El niño utiliza el adjetivo para definir el estado del monstruo.
Profesora; ¡Ah claro!, mirar aquí en la cubierta, en letras grandes el título del cuento y debajo pone el nombre de quién lo ha	La maestra utiliza términos propios del libro como: cubierta, ilustración, título, autor.

<p>dibujado (el ilustrador del cuento) y del que lo ha escrito que es Maurice Sendak. A1. ¿Qué nombre tan raro?</p> <p>Profesora; Fijaros en el dibujo de la cubierta A2. Susana, yo lo conozco</p> <p>Profesora; ¿Qué hay en la cubierta, qué estáis viendo, qué ilustración estáis viendo? A2. Un monstruo, un barco, flores, panteras rosas, árboles, hierba, panteras, la profesora dice que no hay panteras, son palmeras.</p> <p>Profesora; ¿Qué creéis que va a ocurrir en este cuento? A1. En el bosque viven los monstruos y debajo de la cama, era malo, y peleamos y se marchó porque le di un puñetazo.</p>	<p>Guardan silencio</p> <p>Uno de los niños se interesa por el nombre</p> <p>El niño relaciona experiencias vividas.</p> <p>Identifica el cuento</p> <p>El niño realiza una descripción de la cubierta utilizando sustantivos.</p> <p>Relatan lo que sucede</p> <p>Se activa su vocabulario y la profesora reformula la pregunta (interlingua del niños)</p>
--	--

6.1.2 Análisis categórico

El siguiente nivel de análisis ha consistido en identificar categorías a partir de la lectura del análisis descriptivo con el fin de establecer un marco que facilite la interpretación de las respuestas de los informantes. Hemos seguido el procedimiento propuesto por Cambra (2003) que se basa en el análisis del discurso. En concreto, se ha tomado como referencia de inicio las categorías conceptuales que identifica Sipe (2010) como tipos de respuestas de los niños al álbum ilustrado: *Categoría analítica, intertextual, personal, transparente y performativa*. Estas categorías nos han ayudado a elaborar unas categorías propias de acuerdo a los objetivos de la investigación ya que nos hemos centrado en cómo la literatura infantil se muestra como una fuente de riqueza lingüística. Por tanto, las categorías que se han identificado ha sido las siguientes:

- Categoría lingüística. Se comprende esta categoría como la manera que tienen los informantes de apropiarse del léxico y de estructuras narrativas de los textos a partir de la lectura en voz alta del docente. En la conversación después de la lectura, los

informantes se expresan utilizando léxico de la obras e incluso indican qué palabras del texto les han gustado.

- Categoría emocional. Se entiende esta categoría como una manera que tiene el niño de vincular sus experiencias personales con el relato y las ilustraciones.
- Categoría creativa. Todas las producciones escritas que han surgido tanto antes de la lectura como después y que se han vertebrado desde el enfoque por tareas.

En el siguiente cuadro se representa una relación entre las categorías que sugiere Sipe (2010) y las resultantes en este estudio a partir del análisis del discurso y del marco teórico de las respuestas lectoras, con el interés de atender al tipo de participación que han ofrecido los informantes objeto de estudio.

SIPE (2010)	Propuesta de categorías emergentes en el proceso de análisis de datos
Analítica	Categoría analítica (tomada de Sipe)
Intertextual	Categoría intertextual (tomada de Sipe)
Personal	Categoría emocional (experiencias personales e implicación en la historia)
Transparente	
Performativa	Categoría creativa (cuando les lleva a la escritura)

Si bien la categoría analítica y la intertextual han estado presentes en las respuestas lectoras de los niños (anexo 6) para el análisis de resultados nos hemos centrado en la categoría lingüística, emocional y creativa. Ejemplos de cada categoría:

Donde viven los monstruos:

- Lingüística:

A12. Cuando ha gritado la madre *¡qué te voy a comer!*

A13. Cuando *rugían* los monstruos para que no se fuera el niño

A7. Cuando se montó Max en el *barco particular*

• Emocional:

A3. Un monstruo se puso debajo de mi cama

A1. Los monstruos también se pueden enfadar con los lobos

A10. Cuando los monstruos *rugían* sus caras terribles

• Creativa: La categoría creativa ha sido añadida en la intervención en el aula a través de las producciones escritas.

Frederick

• Lingüística:

A2. *Recogía los colores*

A15. *Los rayos de sol*

A3. Recogedor de *palabras*

• Emocional:

A1. Un poeta porque les enseñaba palabras, yo también soy poeta.

A4. Tiene sol porque Frederick recoge los rayos de sol

A1. Dice si pues yo soy mago

• Creativa: La categoría creativa ha sido añadida en la intervención en el aula a través de las producciones escritas.

Nadarín

• Lingüística:

A1. Un guepardo

A7. El lemur de la cola anillada

A12. Uno que corre mucho

- Emocional:

La sirena y el gato. Entonces apareció un gato que estaba buscando una sirena y le abrazó

Ñam Ñam. y se fue a dormir a la casa de los tres cerditos.

Creativa: El pato mentecato. La escoba voló y le dio al pico del pato y el pato mentecato metió un gol.

6.2 Análisis de las entrevistas a docentes

Las entrevistas que se hicieron al principio del trabajo de campo han servido a modo de diagnóstico con el objetivo de conocer las creencias de las docentes sobre la lectura, la lengua oral y la escritura (anexo 1).

Las maestras entrevistadas realizaron sus estudios en Huesca, Zaragoza y Teruel, llevan trabajando entre 15 y 22 años. En dos de los casos la profesora fue Rosa Tabernero, las demás no se acuerdan. Varias de las maestras hicieron hincapié en su paso por la Facultad de Educación de Huesca y sobre todo respecto a la asignatura de literatura con la profesora Rosa Tabernero.

A continuación se destacan los aspectos más relevantes de las entrevistas para este trabajo a partir de las preguntas que guiaron las entrevistas:

1. *¿Crees qué lo que propones en clase, es parte de tu aprendizaje durante la carrera?*

Se han seleccionado algunas de las respuestas más significativas de acuerdo con los objetivos de la investigación.

M4. Lo que propongo es una mezcla de lo que yo aprendí durante la carrera de los cursos de formación y de lo que vas aprendiendo durante el trabajo, hasta que no estás en un aula no entiendes muchas cosas como; la maduración del niño, respetar el ritmo de cada niño, la importancia del juego, contar con las familias. Me gusta mucho leer cuentos, con Rosa Tabernero descubrí muchos de los cuentos, también cuando estuve de maestra de apoyo, y corrientes como el constructivismo, el abn. Hay muchas cosas que no sabes conceptualizarlas pero

por supuesto que pones muchas cosas en práctica, cuando piensas en los primeros niños te das cuenta de que has ido aprendiendo y cogiendo experiencia. Parte de lo que yo soy es lo que se me ha enseñado durante la carrera. Hubo una profesora, Pilar, que me enseñó filosofía (aprender a aprender) y antropología para niños con Mariquita Juanita, lo lleve a cabo en la carrera y después en el aula. Los profesores que me marcaron fueron Rosa Tabernero, Azucena Lozano y Pilar Moreno.

2. *¿Qué método utilizas para enfocar la lectura? ¿Por qué utilizas éste método?*

Las docentes entrevistadas indican que en general trabajan desde un método global.

M1. En general trabajan el método globalizado a través de las actividades diarias de clase.

M2. Para trabajar la lectura hacen uso de la poesía, trabalenguas...etc.

M4. Si hablo de la lectoescritura lo hacen partiendo del nombre del niño porque para él es muy significativo acabar reconociendo los diferentes fonemas relacionándolos con sus grafías y la experiencia me ha hecho ver que es muy motivador.

Todas las maestras hacen uso del libro con ilustraciones y como elemento motivador usándolo como recurso para que los niños escuchen la dramatización y la voz del lector. Además utilizan el libro como hilo conductor para otras actividades con un enfoque globalizado, con textos breves, descripciones.

3. *¿Qué valor tiene para ti la lectura en voz alta? ¿Crees que es importante? ¿Qué aporta al niño?* Todas las entrevistadas afirman que.

M1. La lectura en voz alta tiene un gran valor en el aula es muy importante que la maestra les lea los cuentos, les adentra en el espacio, se amplía el vocabulario y se desarrolla el lenguaje, siempre hay buenos y malos, trabajando normas de comportamiento las emociones, muchos de ellos nos transmiten enseñanza.

Por otra parte, se entrevistó después del trabajo de campo a la maestra colaboradora donde se hizo la intervención en su aula. En este sentido, interesaba conocer su creencia sobre el enfoque por tareas como eje vertebrador de la oralidad y de la escritura. Así, la maestra indicaba:

M4. *Me ha parecido muy enriquecedor porque le han encontrado una funcionalidad a lo que es la lectoescritura, con un sentido a lo que es escribir y que además lo han hecho muy motivados.*

6.3. Análisis grupo de discusión con niños de 2º de Educación Infantil

Con el fin de incorporar las creencias de los niños sobre escritura y los libros – siguiendo las teorías de Ferreiro (2002)- se llevó a cabo un grupo de discusión para conocer en qué medida les habían gustado las tareas realizadas y si les gustaba escribir y cuáles habían sido sus palabras preferidas de los libros leídos. A continuación se muestran segmentos de las transcripciones realizadas después de la grabación de los grupos de discusión.

Grupo de discusión: Preguntas

<p>Pequeño grupo</p> <p>5 niños</p> <p>¿Qué te ha gustado del libro?</p> <p>A1. Cuando decía Max a los monstruos, el país de los monstruos está lejos.</p> <p>¿Qué no te ha gustado? A1. Max se disfrazó de lobo asustado, y su mamá le dijo monstruo te voy a comer y decía adiós con la mano a los monstruos</p>	<p>Relaciona el país de los monstruos con la lejanía.</p> <p>Identifica a Max sintiéndose asustado con la madre como parte de los monstruos.</p>
<p>Gran grupo</p> <p>Transcripción</p>	<p>Nivel de análisis descriptivo</p>
<p>¿Qué es lo que más os ha gustado?</p> <p>A12. Cuando se iba Max</p> <p>A3. Cuando dijo adiós</p>	<p>Los niños describen partes de la lectura interesándose por lo que más les ha llamado</p>

<p>A7. Cuando se montó Max en el barco particular</p> <p>A13. Cuando le dijo su madre que no vas a cenar</p> <p>A14. Cuando Max dice adiós</p> <p>A1. Cuando los monstruos enseñaban las garras</p> <p>A18. Cuando le dice su madre ¡qué no cenas!</p> <p>A16. Cuando decía Max adiós en el barco</p> <p>A9. Cuando crecía un bosque en la habitación de Max</p> <p>A6. Cuando decía adiós con la mano.</p>	<p>la atención.</p> <p>Describen las partes del monstruo y la habitación.</p> <p>Relatan los momentos que más les ha gustado</p> <p>Conocen el saludo y la despedida</p> <p>Identifican situaciones del cuento con su propia vida.</p>
<p>¿Qué es lo que no os ha gustado?</p> <p>A9. Cuando decía adiós con la mano.</p> <p>A1. Cuando decía Max adiós.; A18. Cuando decía Max adiós.</p> <p>A4. Cuando su mamá le castiga.</p> <p>A7. Cuando su mamá le decía te vas a la cama sin cenar</p> <p>A1. Cuando le castiga; A15. Cuando le castiga.</p> <p>A10. Cuando los monstruos rugían sus caras terribles</p> <p>A5. Cuando le castiga; A8. Cuando le castiga; A14. Cuando le castiga; A5. Cuando le castiga; A16. Cuando le castiga</p> <p>A13. Cuando no le dejaban cenar.</p>	<p>Descripción de las partes del monstruo, el niño adquiere vocabulario a través de la lectura.</p> <p>Identifica momentos negativos</p>

Para finalizar las preguntas les hicimos nuestra pregunta referida a si les gustaba escribir y todos los niños contestaron por unanimidad sí (Anexo 5 audio 002).

<p>Maestra</p> <p>¿Os ha gustado cuando habéis terminado y habéis puesto vuestra palabra favorita?</p> <p>¿Os ha gustado escribir?</p> <p>¿Os gusta escribir?</p>	<p>Si, identifican su palabra favorita</p> <p>Si</p> <p>Todos; Si</p>
---	---

6.4 Análisis de las producciones escritas

La escritura ha estado muy presente en la secuenciación didáctica, así se han propuesto tareas de escritura antes de la lectura, durante y después. A continuación se selecciona una muestra a partir de los libros leídos.

Donde viven los monstruos:

Antes de leer. Los niños han dibujado lo qué pensaban sobre lo que podía pasar en el libro, además han propuesto un título a su dibujo produciendo la escritura.

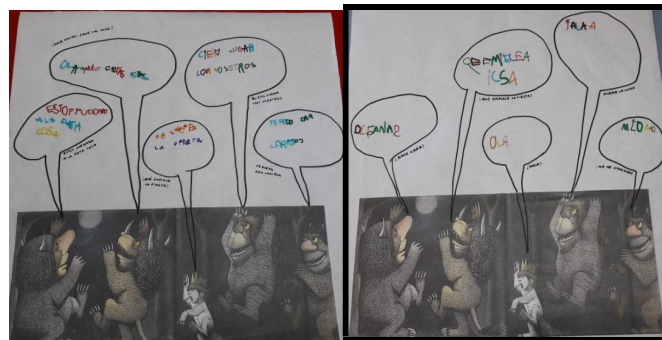


Después de leer. Se les propuso dibujar y escribir lo qué más les había gustado del libro para después producir de nuevo la escritura sobre su palabra favorita, basada en la lectura del libro, el resultado se pudo comprobar a través de las palabras elegidas, y de cómo los niños se apropian de las palabras oídas durante la lectura del libro.

El texto literario en el desarrollo de la lengua oral y de la escritura a través del Enfoque por Tareas.
Estudio de caso en una aula de 2º de Educación Infantil.



La doble página del libro en la que se produce la juerga monstruo fue motivo de escritura. Los niños imaginan qué dicen los personajes del relato:



Con *Frederick*

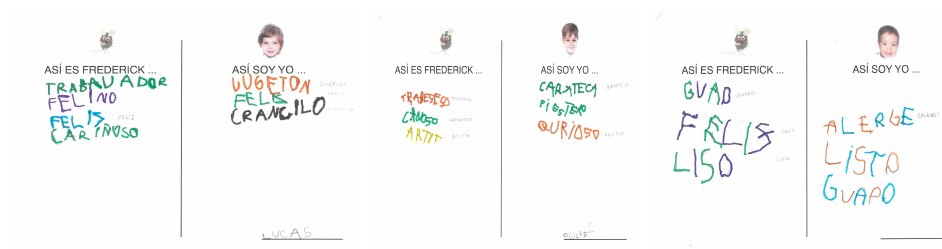
Antes de la lectura. Se propuso que expresaran a través de su dibujo y de la escritura lo que pensaban qué podía pasar en el libro.



Después de la lectura recogimos los adjetivos que describen a *Frederick* los niños conversaron sobre las palabras que definen a Frederick y las escribían:



Para finalizar la tarea de Frederick se les propuso escribir Así soy yo, así es Frederick.



Con *Nadarín* realizaron su propio relato apropiándose de los elementos fantásticos. En este sentido, resulta relevante la conversación surgida antes de ponerse a escribir:

¿A vosotros os gustaría ser algún tipo de animal?

A1. Un guepardo

¿Y, por qué un guepardo?

A2. Porque es muy rápido

A12. Leopardo

Lo escribo en la pared

A1. Yo lo puedo leer yo se leer

A18. Leopardo

A9. Leopardo

A6. Patito

A12. uno que corre mucho

A3. El leopardo

A7. El lemur de la cola anillada

A13. Nadia la cebra

A2. guepardo

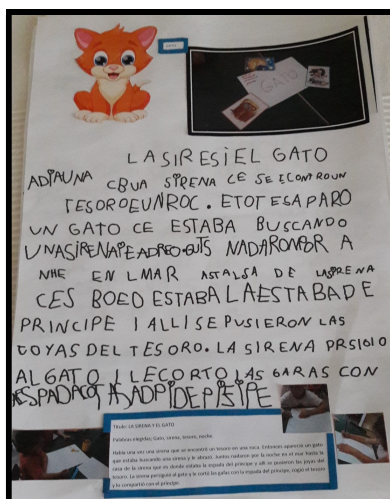
A14. guepardo

A16. Gatito

A10. Guepardo

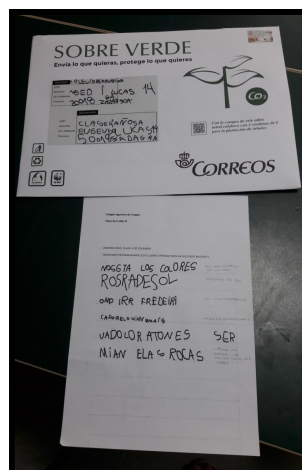
A5. Patito

Después de la lectura del libro *Nadarín* se produjo una conversación donde hablaron del libro, eligieron 4 animales y se les propuso la elección de elementos fantásticos para desarrollar su relato.



Durante la tarea final los niños escribieron su propia carta con la intención de invitar a sus amigos de la clase de 4 años A, a la lectura del libro *Frederick* además de cuáles eran sus recomendaciones para la lectura del libro.

Para la realización de la carta realizaron la escritura del título del libro elegido, además conocieron las partes de la carta en la que tuvieron que escribir los datos del destinatario, como del remitente.



7. Discusión de resultados

En este apartado procedemos a contrastar los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos con el objetivo de triangular los resultados. Por una parte, las entrevistas realizadas a la profesora muestran resultados sobre lo que piensan en relación a la literatura infantil y la escritura. A este respecto, desconocen el potencial que puede tener el álbum ilustrado para motivar a los alumnos hacia la apropiación de

la escritura. Aunque todas ellas utilizan un método global en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito, sin embargo, el enfoque por tareas se muestra como una metodología que todavía no se ha incorporado en las aulas de infantil. Así, la maestra colaboradora, donde se llevó a cabo la intervención, expresaba en la entrevista realizada después del trabajo de campo:

M4. Me ha parecido muy enriquecedor porque le han encontrado una funcionalidad a lo que es la lectoescritura, con un sentido a lo que es escribir y que además lo han hecho muy motivados a través de su creatividad, imaginación, sus propias historias, diálogos, escribir creando poniendo en marcha su imaginación y sobre todo las palabras que han adquirido y que han usado después para realizar sus propios cuentos por eso creo que ha sido muy enriquecedor

El enfoque de lectura de Chambers ha favorecido el desarrollo de la lengua oral. Así, preguntas como: *¿Qué te ha gustado? ¿Qué no te ha gustado?* Llevan a los niños a expresarse con confianza. Los niños han participado, conversado, se han reído y hablado con total tranquilidad durante el trabajo de campo.

Ejemplo:

¿Qué es lo que más os ha gustado?

A1. Cuando los monstruos enseñaban las garras

¿Qué es lo que no os ha gustado?

A5. Cuando le castiga

En este sentido, preguntar a los niños sobre qué palabra del texto les ha gustado permite que se detengan en el lenguaje y se crea un contexto potencialmente adquisitivo para la apropiación del léxico. Así, las categorías emergentes (**lingüística, emocional y creativa**) han contribuido a comprender el papel de la literatura en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los niños interiorizan el léxico y las estructuras narrativas de los libros como se reflejan en las conversaciones después de la lectura y también, en sus producciones escritas. Se podría decir que el enfoque de Chambers propicia un ambiente rico en la adquisición de la lengua:

Ejemplo: Después de leer el cuento de Frederick se produjo la conversación

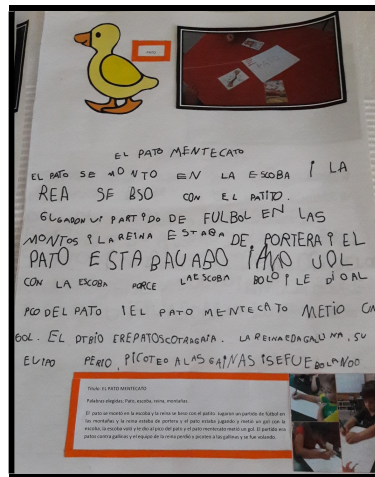
A3. Es travieso

A1. Recoge palabras, es travieso porque decían lo de gato mentecato

A4. Era un poeta

A15. Recogían el maíz, nueces, bayas

En esta producción los alumnos de manera colaborativa redactan un relato en el que se reflejan las lecturas leídas, habiendo elegido una gran cantidad de palabras adquiridas durante las lecturas a modo de ejemplo la palabra *Mentecato*.



Las tareas han sido enfocadas para la producción oral de los niños, la conversación, y como tarea final, la tarea de escritura. Los niños han podido crear sus propios relatos a partir de los libros leídos, creando un ambiente en el que la colaboración del grupo ha sido fundamental. De este modo, el enfoque por tareas ha permitido planificar y organizar de manera coherente un andamiaje hacia la escritura.

8. Conclusiones

El primer objetivo de este trabajo consistía en analizar en qué medida la lectura literaria contribuye al desarrollo de la competencia lingüística. Según los resultados de la investigación, el libro álbum es un instrumento a través del cual se construyen las bases de la oralidad, siendo un medio para facilitar la transmisión de las emociones necesarias para realizar la conversación en el aula. El libro álbum ayuda al niño adquirir significados llevándoles a entender lo que les rodea, además son libros que les resulta muy atractivos por el tipo de ilustraciones, haciendo que el niño repare en la imagen del libro buscando y dándole un significado a lo que ven, como a lo que escuchan por

medio de la lectura. Esta situación a su vez propicia la conversación, favoreciendo que se apropien de palabras que enriquezca su vocabulario, que les motive para conversar para expresar lo que les ha gustado y también para escribir tal y como se refleja en sus producciones escritas antes durante y después de la lectura. Así, como que el niño a través de la escucha de la lectura de los libros adquiere estructuras y fórmulas dándole sentido al libro.

De este modo coincidimos con las ideas de Salgado (2014) en reconocer que el texto literario aporta al niño el razonamiento y ayuda a desarrollar el pensamiento divergente. Así mismo, cómo las ilustraciones que componen un libro infantil conducen al niño a explorar entornos y a desarrollar procesos cognitivos que le permiten realizar producciones orales y elaborar sus propias ideas. Por ello, se insiste en el potencial de la literatura infantil para motivarles hacia el pensamiento, la oralidad y la escritura.

El segundo objetivo de esta investigación parte de implementar una metodología que nos sirva de base para la oralidad, la conversación y las tareas de escritura. La propuesta de realizar la metodología a través del enfoque por tareas utilizando el álbum ilustrado como medio para producir la conversación, se muestra adecuada y pertinente según los resultados obtenidos tanto en la intervención del aula como las creencias de la maestra colaboradora. Por tanto, el enfoque por tareas permite que los niños sepan qué producto van a elaborar y para qué. De manera que el aprendizaje que se produce es significativo y además, la escritura tiene un valor para ellos como se refleja en sus respuestas. Sirva a modo de ejemplo: “Si y las historias del pato Mentecato, el leopardo guepardo y del gato”. Este resultado muestra el papel de la escritura como la entiende Ferreiro: "Ser por escrito".

Es necesario recalcar las ideas de Nunan (1989) confirmando la metodología del enfoque por tareas como parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen a través de la lengua, centrando su atención más en el significado que en la forma. Identificando la tarea como una unidad de trabajo en el aula, que implica los aprendizajes en cuanto a la comprensión, producción e interacción.

Estas conclusiones se sustentan a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras del colegio, como las grabaciones realizadas a los niños durante el trabajo de campo, a

través de las cuáles se han recogido una numerosa cantidad de conversaciones producidas durante las sesiones de lectura. Además, se sustenta en el reconocimiento, que la maestra colaboradora hace, en cuanto a la importancia que tiene el álbum ilustrado para favorecer la calidad de las producciones orales y escritas.

Esta idea nos conduce a las teorías de Bonnafé (2008) sobre el placer de imaginar qué sigue siendo un potencial vivo en todos los niños aún cuando no se encuentre en primer plano, en aquellos cuyas familias han sido desviadas del sueño y de la dimensión poética.

Por otro lado, habiendo recogido los resultados, la propuesta ha sido un éxito dado que hemos podido comprobar cómo los niños podían realizar un aprendizaje significativo a través de las tareas propuestas, encontrando un sentido a lo que hacían desde el planteamiento de preguntas como por ejemplo: ¿qué les había gustado? o ¿qué es lo que no les había gustado?, hasta el proceso de la escritura donde los niños podían expresar dándole un sentido y significado al texto.

Para concluir, me gustaría subrayar qué es lo que ha supuesto el desarrollo del Trabajo de fin de Grado a nivel personal. Primero la posibilidad de poder plasmar todos los aprendizajes adquiridos durante mi paso por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación para terminar el proceso dentro del aula y mi formación como maestra. Durante este proceso han sido muy importantes las personas que me han rodeado como la maestra colaboradora del aula y como no, la profesora tutora de este trabajo de fin de grado.

Finalmente me gustaría subrayar la importancia de una metodología adecuada para incentivar a los niños realizando propuestas que les motive. Además, se ha podido comprobar cómo durante el tiempo que realicé cada una de las tareas los niños estaban con ganas de seguir escuchando las lecturas, de seguir imaginando de que tratará el libro, conversar antes y después de las lecturas, buscando nuevas palabras y añadiéndolas a su vocabulario. Cada uno de los álbumes expuestos durante las tareas han sido acogidos con gozo y expectación por parte de los niños, interesándose en todo momento por las partes del libro, su lectura o por la llegada de un nuevo libro al aula, elemento motivador para el niño, porque hemos visto como le ayudaba a pensar a razonar e incluso a buscar argumentos que les llevará a soluciones.

De otra forma hemos podido verificar cómo esta investigación nos ha servido para conocer como el niño reconoce el libro álbum y como le agrada la lectura antes y después, también les gusta comunicarse y sentirse escuchado, en definitiva tener su tiempo para hablar y decir aquello que están pensando aunque no encuentren las palabras adecuadas, buscando su forma de expresarse. Hemos podido comprobar cómo se alimentan y se apropian de las palabras que oyen durante las lecturas y como les gusta repetirlas para escucharlas en su propia boca, porque les encanta jugar con el sonido de las palabras.

Un elemento motivador fue la descripción de Frederick para después describirse a ellos mismos, planteándolo de forma colaborativa y como elemento enriquecedor a través de la palabra, porque los niños se sentían muy bien cuando sus compañeros les describían con palabras agradables, queriendo repetirlas ellos mismos durante la descripción de cada uno de sus compañeros. En el proceso de la investigación se tuvo en cuenta las ideas de Ferreiro en las que dice que el niño ya piensa en escribir antes de hacerlo y durante nuestro trabajo de campo realizado en el aula hemos podido constatar cómo el niño al finalizar cada tarea quería producir su propia escritura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beuchat, (2013). *A viva voz, Lectura en voz alta*. Chile. Ministerio de Educación.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Paris: Océano Travesía.
- Calvo y Tabernero (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de educación inclusiva*, 47-66.
- Chambers (2007). *Dime*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Edwards, D y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Estaire, (1999). Tareas para Hacer Cosas en Español: *Principios y Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas*, Madrid: Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija.
- Estaire (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Ferreiro, E (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Ferreiro, (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. Serie de cuadernos Lecturas sobre lecturas. México: Conaculta, 31-37.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México. Argentina s.a.
<http://www.monografias.com/trabajos11/cefre/cefre.shtml>
- Gil Peña (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lawrence R. Sipe (2010). *Cinco tipos de comprensión lectora*. Philadelphia. Universidad de Pensilvania.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo De Cultura Económica.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, 440. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meek, (2004). *Entorno a la cultura escrita*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CUP.

- Pérez Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 8, julio 2008, 41-56.
- Puren, Christian (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. Université de Saint-Étienne, France Centres d'Études en Didactique Comparée des Langues Et des Cultures. *Porta Linguarum*. Nº 1, enero 2004.
- Salgado, H. (2014). *La escritura desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2009). Elaboración de las listas a partir de textos y de textos a partir de listas. *Ensayos e investigaciones*, 19
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Teberosky, A. (1992). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de Educación*, 13-15.
- Tabernero, R. (2009). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 47-66.
- Tabernero, R. (2011). Leer y mirar: Claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, v. 18, n. 1, jun. 2011, 93.
- Tabernero, R (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38: 47-55.
- Vigo Arrazola, B (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de Pedagogía*, n.º 9, 379-418.
- Zanón (1999). Los Enfoques por tareas para enseñanza de las lenguas extranjeras.

Normativa

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid: Boletín oficial del Estado (2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013)

El texto literario en el desarrollo de la lengua oral y de la escritura a través del Enfoque por Tareas.
Estudio de caso en una aula de 2º de Educación Infantil.

Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Boletín oficial de Aragón (2008)

Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Madrid: Boletín oficial del Estado (2007)